

NÉMETH GYULA DR.
1947—48. TANÉVI RECTOR MAGNIFICUS
SZÉKFOGLALÓ BESZÉDE:
NEVELÉS AZ EGYETEMEN

Magnifice Rector!

Hálásan köszönöm a szíves üdvözlő szavakat.

Mikor a rektori láncot a hivatal terhével együtt átveszem, az első, aminek kifejezést kell adnom, az aggodalom, hogy vajjon képes leszek-e feladatomnak megfelelni. Az aggodalom mellett azonban erős bennem a bizakodás érzése is. Magnificentiád példája áll előttem: a jó emberé és a tudós tanáré, aki — éppen azért, mert jó ember és fáradhatatlan munkás — nehéz helyzetben is biztos kézzel vezette az egyetem ügyeit. Jó ember szeretnék lenni én is, és minden erőmmel törekedni fogok én is, hogy a munkában megfeleljek.

A humanitás és a munka vezet minket.

Jót teszünk a tudomány művelésével és terjesztésével, előadásaink, intézeteink a lelki és testi épülés kiapadhatatlan forrásai és az emberiség eszméje hatja át egész működésünket.

És mi, akik régebben benne élünk egyetemi üzemünkben, azt is látjuk, mennyi becsületes törekvés, munka és tehetség áll itt a nemzet jólétének és műveltségének szolgálatában.

Még vagyok róla győződve, hogy közvéleményünk és kormányzatunk méltányolja a mi törekvéseinket és ezért nézek bizakodással rektori esztendőm elé, amelyhez Magnificentiádnak, egyetemünk minden tanárának és minden diákjának támogatását kérem.

Tisztelt Egyetemi Közgyűlés! Tisztelt vendégeink!

Az egyetemi oktatás évtizedek óta a csendes válság korszakában él. Ha nem is erősen, nem is gyakran, mégis hallatszának hangok, hogy az egyetemi oktatási és nevelési módszer az egész világon elavult, hogy idejét múlt formákhoz ragaszkodik, amelyek nem a legalkalmasabbak az értelmiség korszerű kiképzésére. Az a meggyőződésem, hogy ezekben a kritikai megnyilatkozásokban jó adag igazság van s ebben a meggyőződésben próbálom a következőkben egyetemi nevelésünk kérdését tárgyalni. Nem elvi szempontból akarok beszélni, ez a pedagógus vagy a kultúrfilozófus feladata,¹ — gyakorlati alapon akarom megvilágítani a mai állapotokat és meg akarom rajzolni a további, szerintem kívánatos fejlődés útját.

Az egyetem lehet lélektelen diplomagyár és lehet a nemzeti életet lényegesen befolyásoló nevelőintézmény: lehetetlen, hogy a szóban forgó kérdés fontosságát ne érezzük.

Ezt annál inkább éreznünk kell, mert ma az egyetemnek szinte minden külföldi nemzet — elsősorban a legnagyobbak — fokozott jelentőséget tulajdonít. Mindenütt napirenden vannak az egyetemi oktatás tökéletesítését célzó reformok, a költségvetésekbe igen nagy új tételeket állítanak be egyetemi célokra, az egyetemi hallgatók száma mindenütt lényegesen emelkedik, néhol egyenesen meglepő arányokban.

Nálunk meg éppen különös jelentősége van az egyetemi nevelés kérdésének: kritikusan gondolkozó új értelmiséget akarunk kinevelni. Mélyen érezzük, hogy nemzeti katasztrófáknak egyik fő oka értelmiségünk hiányos műveltsége. Középosztályunk nagy többsége hajlandó frázisokban gondolkodni, nem olvas, nem tanul, nincs kellő kritikai készsége, nincs megfelelő ítélete sorsának legfontosabb kérdéseiben sem.

Hasonló elgondolások alapján vette programjába a magyar közoktatásügyi kormány, mint a magyar demokrácia iskolapolitikájának legfontosabb célját, a dolgozó, a teremto,

¹ L. pl. Imre Sándornak Egyetemi nevelés c. tanulmányát (Bp. Szemle, 217. k. 1930).

az alkotó ember típusának megteremtését, hangsúlyozva a ráció fényének és hűvös tisztaságának, a valóság igazi szerkezete megismerésének szükségességét — ahogyan a kultusz-miniszter úr fogalmazza.²

A dolog persze nem egyszerű, a bajok mélyen vannak. Ha az állapotokon segíteni akarunk, nemzeti életünk teljes megújítására van szükség, de ebben a munkában egyik legfontosabb szerepe kell, hogy legyen az egyetemnek.

Milyen úton induljon el az egyetem, hogy ennek a kötelességének megfeleljen?

E kérdésnél először is felmerül a közvetlen világnézeti nevelés gondolata. Adjon az egyetem a szakképzés mellett világképet, mutasson rá a szakképzés anyagának egyetemes tudásunkban elfoglalt helyére, a többi tudománysszakokkal való összefüggésére, kapjon az egyetemi hallgató ismeretelméleti, lélektani, szociológiai tájékoztatást — szöhetnénk és fűzhetnénk tovább ezt a gondolatsort szinte tetszés szerint, nem is szólva arról, hogy különleges társadalmi alakulatok és intézmények képviselői itt különleges álláspontok szószólói is lehetnek.

Ez a nevelési mód — amennyire tetszetős az első pillanatra, annyira nem válnék be a gyakorlatban. A világnézeti bevezetés a legtöbb diáknál rövid idő alatt tartalmatlan teherré lenne. A hallgató — éspedig különösen az értékes hallgató — érdeklődésével elsősorban szaktárgya felé fordul, távolabbi érdeklődése — ami kell, hogy meglegyen — szaktanulmányaiban, egyéni hajlamaiban és képességeiben gyökereszik; itt meg kell adni a lehetőségeket és eszközöket, de nem lehet előírni az anyagot, a beavatkozás inkább árt, mint használ. A mi főcélunk nem az, hogy az igazság tételeit tanítsuk — ezzel csak a régi tanítóképző-intézetek félművelt szellemét terjesztenénk —, hanem hogy felébresszük a fiatal lélekben a tudományhoz való lelkes ragaszkodás érzését, hogy lelki alapot teremtsünk az általunk tanított és másutt hallott, olvasott dolgok átgondolására, átélésére, az egyén és a köz számára való felhasználására vagy fel nem használására. Ezt a célt elsősorban egy szaktudomány alapos megismerésével, e szak-

² Ortutay Gyula: Két előadás, 21. l.

tudomány terén az egyéni kritika kifejlesztésével érjük el, ami már maga szükségképpen egyéni munka, és még sokkal inkább az a szakkérdéseken keresztül az általánosabb problémákba való bekapcsolódás.

Mi hát az egyetem nevelő eszköze? Semmi más, mint az egyetemi munka és az egyetemi élet. Nem maga a tudományos nevelés, ahogyan sokan gondolják, de a hangsúly mindenesetre ezen van. Becker, a húszas évek nálunk is jól ismert porosz kultuszminisztere azt írja a német egyetemek lényegéről szóló dolgozatában, hogy a régi felfogás, mely szerint a nevelés egyenlő a tudományos neveléssel, elavult. Az értelmi nevelés mellett ma fontos a vallásos, a művészeti, a szociális-etikai és mindenekelőtt a testi nevelés, az ember mint teljes egyéniség (Gesamtpersönlichkeit) és mint szociális lény.³ Ezek helyes és szép gondolatok, de megvalósításuk részint nem az egyetemre tartozik, részint csak a hivatásra előkészítő egyetemi munka mellett történhetik.

Ha tehát az egyetem nevelő hatását fokozni óhajtjuk, az egyetemi munkát kell intenzívebbé tennünk, e munka feltételeit és eszközeit kell vizsgálat alá vennünk és az egyetemi életet kell úgy alakítanunk, hogy az nevelési szempontból gyümölcsözőbb legyen. Ez a gondolat az alapja az elmondandóknak.

Mielőtt az egyetemi nevelés egyes kérdéseinek tárgyalásába fognék, szólnom kell néhány szót az egyetemi hallgatóság előkészültségéről.

Nem akarok most az egyetem előtti nevelés ma szóban forgó, részben már megoldott és részben még megoldandó kérdéseire hozzászólni. Csupán arra akarom felhívni a figyelmet, hogy az egyetemi nevelés eredményes vagy eredménytelen voltának szempontjából döntő jelentőségű, hogy milyen az egyetemre jövő ifjúság előkészültsége. Kellő iskolázottság nélküli ifjúságból az egyetem csinálhat többé-kevésbé — inkább kevésbé — jó szakembereket, de művelt értelmiséget soha. Nem tudom, volt-e másnak alkalma ezt olyan világosan látni, mint nekem, aki hallgatóságom csekély számánál fogva

³ Schairer—Hoffmann: Die Universitätsideale der Kulturvölker, Leipzig, 1925, 29. l.

minden egyes hallgatómmal szoros egyéni kapcsolatban vagyok s akihez gyakran jönnek hallgatók a közel-keleti országokból a legtarkább középiskolai képzettséggel.

Az általános iskola szerepére gondolok itt elsősorban és hangsúlyozom a kultuszminiszter úrral: nem szabad megengedni, hogy ez a 6—14 éves gyermekek oktatását egységesen egy nyolcosztályos elemi iskola nivójára süllyessze vissza.⁴

Külön szólok itt egy fontos kérdésről, mért ez hozzátartozik elgondolásaim már érintett alapeszméjéhez. Ez a kérdés a reális gondolkodásra való nevelésnek, illetőleg e nevelés talán legfontosabb eszközének, a magyar fogalmazás tanításának a kérdése. Az a benyomásom, hogy e tekintetben súlyos hibák vannak.

A helyett, hogy arra tanítanánk a tanulót, hogy gondolatait, illetőleg tudásanyagát egyszerűen, világosan és szabatosan le tudja írni, inkább valami vezércikkíró-képességet követelünk meg tőle, ami az átlagember képességeit tekintetbe véve, rendesen furcsa eredményekre vezet. A tanuló nem érzi jól a kifejezések súlyát, hozzászokik ahhoz, hogy leírjon dolgokat, amelyeken nem igen gondolkozott. Hajlamaink mellett nevelésünknek is erős része van ebben. Gondoljunk például csak érettségi dolgozataink témakörére. A mi gondolkozásunk számára szinte groteszkül hat a londoni egyetem 1946-iki angol-szakos felvételi vizsgáinak egyik dolgozatcíme, amely épp az első a feladott témák között s így hangzik: „Gondosan leírandók egy sikerült kiránduláshoz szükséges előkészületek.” Nem azt mondom, hogy csak ilyen dolgozatot kell íratni, az angolok sem csak ilyeneket íratnak, de kell íratni ilyet is és kerülni kell a frázisokban való gondolkozást elősegítő dolgozat-címeket.

Örvendetes jelenség, hogy kultuszminiszterünk programjában erőteljesen kifejezésre jut az a törekvés, hogy e bajon segítsünk, hogy új utakat keressünk a fogalmazás tanításában.

Az egyetemi nevelés középpontjában a tanár személye áll, akinek a hatása mindig egyéni.

⁴ Ortutay Gyula: Két előadás, 14. l.

Az egyetemi tanár elsősorban tudós, az emberi szellem munkásságának egyik legfontosabb tényezője s nagy feladatának csak egyéni képességeivel, szelleme sajátos alkotottságával tud megfelelni. A tudomány haladását a kutatók lelki alkatának sokfélesége teszi lehetővé. A kutató, a problémák mélyére hatoló egyéniség az, amelyik a megfelelő képességekkel rendelkező fiatal lelket megkapja, magához kapcsolja, vele az egyetemi munka, a tudományos kutatás lényegét megérteti és az egyetem nevelő hatásának befogadására képessé teszi.

Ebből két dolog következik. Az egyik az, hogy az egyetemi tanár nevelő munkáját soha előírás szerint nem végezheti, a másik az, hogy az egyetemnek és a kormánynak fokozott gonddal és felelősségérzettel kell az egyetemi tanárságra alkalmas tudós nevelőket kiválasztani.

De a tanár egymagában nem képes nevelő munkáját elvégezni. Munkatársakat kell mellé adni, akik a hallgatóság kisebb csoportjait, a csoportok minden egyes tagjával való egyéni érintkezésben, a tanár szellemében és az ő utasításai alapján bevezetik az egyetemi munkába.

E munkacsoportok között az első helyet foglalja el magának a tanárnak a szemináriumi gyakorlata. E mellett azonban nagyobb hallgatóság esetén több, 6—8 munkacsoportra is lehet szükség. Sőt kisebb hallgatóság esetén is kívánatos több csoport létesítése, mert ilyenformán a tudományos nevelésben mint csoportvezetők szóhoz jutnak különleges területekkel foglalkozó, esetleg egészen kiváló fiatal tudósok.

Ilyen munkacsoportokat, ú. n. prosezemináriumokat, létesítettünk a Bölcsészeti Karon 1933-ban, amikor mint a Kar dékánjának alkalmam volt azokból a gondolatokból, amelyeket most előadok, valamit megvalósítani.

A dolog nem ment ellentmondások nélkül.

Legnehezebb volt az anyagi fedezet, a prosezemináriumi vezetők díjazásának biztosítása. Erre fordítottuk a magántanári tandíjjutalék egy részét. A magántanári tandíjjutaléknak régebben mind a négy karon az volt az elosztási módja, hogy a magántanár hallgatói száma szerint részesedett belőle. Ez nyilvánvalóan igazságtalan dolog volt; volt bölcészetkari magántanár, aki ezer pengőn jóval felül kapott a tandíj-

jutalékból, mert előadása — amely tudományosan esetleg nem is volt különösebben értékes — kötelező volt a jogi kar hallgatói számára is. Viszont egy másik magántanár, aki egy különleges területen adott elő, tudományosan esetleg jóval értékesebb előadást, két, tudósnak induló hallgató előtt, félévi munkájáért ugyanakkor például 3 pengő 40 fillér díjazásban részesült. De ezt a rendszert nehéz volt megváltoztatni. Ma is emlékszem, mennyire aggódtam az előtt a tanácsülés előtt, amely a végső szót kimondotta, mikor az ügy a Bölcsészeti Karon már tökéletesen rendben volt. De a Tanács — bár nem könnyen szakított a tandíjjutalék elosztásának régi tradíciójával — átlátta, miről van szó és beleegyezett a reformba. A kultuszminisztérium is hozzájárult a költségekhez s így az anyagi akadályok elhárultak. Megjegyzem itt, hogy jelenlegi kormányunk nagy megértéssel kezeli az ügyet és rendelkezésre bocsátja a szükséges összeget.

A Bölcsészeti Kar sem gördített komoly akadályokat a prosezmináriumi oktatás megvalósítása elé. Az egyetlen, aki határozottan ellenezte, bár harcolni ő sem harcolt ellene, Pauler Ákos volt. Pauler az egyetemi szabadság elvét látta megsértve a javaslatban, illetőleg a javaslatnak abban a pontjában, mely a heti egyórai prosezmináriumi vagy szemináriumi gyakorlat kötelező voltát írta elő. „Ezzel lehetetlenné tesszük — mondotta — hallgatóságunk legértékesebb részének fejlődését, az olyan hallgatóét, amelyik hat hétben egyszer jön előadásra s utána könyvtárban dolgozik.“ Pauler észrevételében volt valami, de hogy ilyen és hasonló elvekkel az egyetemi nevelést megszervezni nem lehet, az — azt hiszem — egészen világos. Megjegyzem, hogy a Bölcsészeti Kar szemináriumi szabályzata szerint a hallgató szabadon választja szemináriumi gyakorlatát.

A prosezmináriumi oktatás tehát megvalósult és folyik a Bölcsészeti Karon idestova 15 év óta. Az intézmény lényegében bevált, a Kar tanárai egyre erősebben veszik igénybe, s a bölcsészeti oktatás a prosezmináriumok nélkül ma már nehezen képzelhető el. Ez oktatás keretében több mint száz, nagyjából fiatal tudós fejt ki a Karon oktató és nevelő munkát, némelyik két-három, némelyik 10—15 hallgatóból álló munkacsoportot vezetve. Nagyobb hallgatóságú tanárok öt-

hat, néha több proszemináriumi csoport alakítására tesznek előterjesztést.

Egy pedagógiai reform azonban sohasem úgy sikerül, ahogyan az ember elgondolja. Így például nem sikerült megszüntetni a szemináriumi oktatás rendszeresítésével a bölcsészettudományi távhallgatás lehetetlen intézményét, általában nem sikerült a szemináriumi vezető és a hallgató között a kapcsolatot olyan bensővé, a hallgató tanulmányi munkájára olyan nagy hatásúvá tenni, mint a reform tervezésénél elképzeltem, nem sikerült a proszemináriumi csoportok számára megfelelő könyvhasználati lehetőségeket, helyiségeket biztosítani, egyik-másik proszemináriumi csoport vezetője sem felel meg egészen az ideális elgondolásoknak, de emberi dolgokban követelményeinknek szerény keretek közt kell maradni és megfelelő intézkedésekkel egyik-másik felsorolt bajon segíteni is lehetne.

De lényegében az intézmény — mint mondtam — bevált és meg vagyok róla győződve, hogy meg lehetne valósítani és megvalósítása haszonnal járna egyetemünk többi karain is. A többi karokon természetesen csak az egyes karok különleges körülményeinek, tanulmányi rendjének megfelelőleg lenne alkalmazható; különösen erős változtatásokat kellene tenni a nevelési módszeren az Orvosi Karon való alkalmazásában, de azt hiszem, kisebb munkacsoportok alakítása és a csoportokon keresztül minden egyes hallgatónak a tanítótestület egy tagjával való személyes kapcsolata itt is megvalósítható volna. Mert ez volna itt a főcél: személyes kapcsolatot teremteni minden egyes esetben a hallgató és az egyetem tanítótestülete között.

Az egyetemi tanulmányi csoportok tevékenysége a lehető legváltozatosabb lehet. Az egyszerű szövegolvasástól a legkülönlegesebb új problémák beható tárgyalásáig minden szerepelhet a programmon. De különösen alkalmas a csoportok munkája arra, hogy segítsen a hallgató előképzettségének hiányain; lehet rendszeres előképző gyakorlatokat tartani, különleges segéd-disciplinákba bevezetést adni, de különösen lehet az egyéni megbeszélések alkalmával a hallgató fejlődését figyelemmel kísérni, képzettsége hiányaira figyelmeztetni,

könyvészeti és más utasításokkal ellátni. E mellett a tanulmányi csoportok rendszere a szelekciónak is hathatós eszköze.

Munkacsoportot bárki vezethet, akit erre a tanár alkalmasnak lát. A Bölcsészeti Kar különös szeretettel használja fel itt a fiatal munkaerőket. Néha a most abszolvált hallgatót is felterjeszti a tanár prószeminárium vezetésével való megbízatásra és ezek rendesen meg is felelnek feladatuknak.

Amennyire mellette volnék azonban munkacsoportok szervezésének, annyira ellene volnék annak, hogy ezek az egyetemi jelleg, az egyetemi szabadság rovására túltengjenek, hogy az egyetemet iskolává tegyük.

Ebben az összefüggésben szükségesnek tartom megemlíteni, hogy oktatási és nevelési lehetőségeink lényeges gazdagodását jelentené, ha tudományos intézményeinket az egyetemmel szorosabb kapcsolatba hoznánk.

Ha nem is gyakran, előfordul az az eset, hogy a Tudományos Akadémiának egy-egy kitűnő tagja, valamely tudományos intézetnek tudós vezetője vagy tisztviselője nem áll az egyetemmel kapcsolatban. Sajnálatos dolog ez; ezeket az embereket meg kellene nyerni az egyetemi munka számára, illetőleg az egyetemhez való kapcsolásukat megfelelő formában intézményesen kellene biztosítani vagy legalább is megkönnyíteni. Felkérhetők volnának — megfelelő díjazással — különleges kutatócsoportok vezetésére, indokolt esetben lehetne nekik professzori címet és doktoráltatási jogot adni. Az elképzelés kissé szokatlan, sokan merésznék is fogják találni. Én elindulnék ezen az úton, mert az a meggyőződésem, hogy a tanszékek tárgykörei nem fedik a tudományos szükségletet és a magántanárság intézménye, legalább is mai formájában, nem felel meg az egyetemi oktatás és nevelés követelményeinek, nem felel meg annak, hogy a különleges tudományszakokat megfelelő rendszerességgel és az egyetemi nevelés számára megfelelő módon hasznosítható formában képviselje.

Szervezeti átalakulásról van itt szó, a rendelkezésre álló erőknél minél kevesebb költséggel való célszerűbb felhasználásáról. A tanszékek számát lényegesen nem kellene szaporítani, de a tanszékek munkájába eddig fel nem használt vagy kellőleg fel nem használt új erőket kellene beállítani, rendkívüli tanári, intézeti tanári és más ehhez hasonló kinevezé-

sek és megbízatások alakjában. Ilyen módon könnyebb lenne a fiatal tudós nemzedék megfelelő elhelyezkedése, megoldódna magántanáraink díjazásának problémája is.

Egy-egy tanszék körül kutató, oktató és nevelő közösségeket kell létesíteni az egyetemen, illetőleg a már meglévőket — hiszen az igazi egyetemi munka útja lényegében mindig ez volt — erősíteni és segíteni kell. A jövő fejlődés útja kétségtelenül ez; hány újabb nagy tudományos felfedezés van például, amely nem egy ember, hanem egy kutatóközösség nevéhez fűződik.

Milyen szerepe lehet a munkacsoportok mellett az előadásoknak?

Azt hiszem, hogy azok az újabb törekvések, amelyek az előadásoknak az egyetemi oktatásból való kiszorítását célozzák, túlzottak. Előadásra szükség van. Ez nagy mértékben hozzájárul a tanár személyes hatásához, amely — mint mondtam — az egyetemi nevelésben döntő jelentőségű. A tudomány anyagának legújabb formájában való előadásához sincsen olyan alkalmas eszközünk, mint az előadás. Az is bizonyos azonban, hogy nem minden tanár alkalmas előadások tartására és én részint ezért, részint mert különös fontosságot tulajdonítok a gyakorlatszerű oktatásnak, korlátoznám az előadásoknak azt a nagy szerepét, melyet mai rendszerünkben játszanak. Ebben a tekintetben több szabadságot adnék a tanárnak. Meg vagyok róla győződve, hogy tanáraink ezzel a szabadsággal helyesen élnének. Azt mindenestre fontosnak tartom, hogy a tanár a kutatás legújabb állásáról rendszeres előadásokban tájékoztassa hallgatóságát.

Kötelező legyen-e az előadások látogatása? Ez egyetemi oktatásunk, nevelésünk egyik legnehezebb kérdése. A régi rendszer mellett nem volnék híve a szigorúan kötelező látogatásnak. Diákkoromban több előadást kellett felvennem, amelyek kötelező látogatása szerencsétlenné tette volna egyetemi éveimet. Viszont a tapasztalat azt mutatja, hogy ha ebben a tekintetben teljes szabadságot biztosítunk a hallgatóságnak, akkor ennek jó része, esetleg nagyobb része, nem fog eljárni a legfontosabb előadásokra sem. Talán legjobb volna fenntartani a mai gyakorlatot, elvben kötelezővé tenni az előadások látogatását, fenntartani a névsorolvasás intézmé-

nyét s ennek alkalmazását a tanárra bízni s bizonyos gyakorlatyszerű előadások látogatását feltétlenül kötelezővé tenni és szigorúan ellenőrizni. A távhallgatás intézménye az egyetemi nevelés követelményeivel mindenesetre összeférhetetlen.

Az előadásokkal kapcsolatban lehetne szövéteni a tanrendek tervszerű összeállításának, bevezető előadások rendszerezésének a kérdését is. Ezzel részletesen nem foglalkozom, ez magától értetődik és összefügg előadásom alapgondolatával. Nem lehet az egyetemen nevelni úgy, hogy a hallgatónak nincsenek meg a szükséges előismeretei egy szakelőadás hallgatásánál. Ezzel egyenesen felületességre, logikátlanságra, homályos gondolkodásra szoktatjuk. Nevelésünk célja pedig épp ennek az ellenkezője kell, hogy legyen. Ezt a kérdést még egy más összefüggésben is érinteni fogom.

Ami előadásaink tárgykörét illeti, éppen nevelési szempontból talán kívánatos volna a jelen problémáival többet foglalkozni, mint most tesszük. De túlzásba mennünk nem szabad. Elvi fejtegetések helyett egy példával, a magam példájával próbálom megvilágítani a kérdést: mi értelmű volna annak, ha török filológiai előadásaimban beszelnék a mai törökség szakomat érintő problémáiról és nem arról igyekeznék elsősorban gondoskodni, hogy a hallgatók a törökség ismeretére vonatkozó forrásainkat eredetiben megismerjék és használni tudják, hogy a magyar szempontból fontos turkológiai problémák összeségét kritikailag megismerjék.

Az előadások kérdése átvezet bennünket egyetemi nevelésünk egy másik, nagyon elhanyagolt problémájára, és ez az, hogy megtanulás céljából milyen formában közöljük a szükséges ismereteket hallgatóinkkal. Tartunk előadásokat, amelyek részint a megkívánt ismereteket tartalmazzák, részint ezeken túlmenőleg különleges kérdéseket tárgyalnak. Ez rendjén van. Előadásainknak a vizsgaanyagra való korlátozása tudományos sorvadásra vezetné. De felmerül két kérdés: először az, hogy megfelelő formában kerülnek-e előadásaink az ifjúság kezébe és másodszor, hogy ha előadásaink tárgyköre nem fedi a vizsgaanyagot, vannak-e alkalmas eszközei ifjúságunknak a vizsgákra előkészülni. A felelet, melyet e két kérdésre adnunk kell, egyenesen lesújtó, és pedig lesújtó elsősorban nevelési szempontból.

Vannak hallgatóink, akik mesterei a lejegyzésnek. A legtöbb hallgatónál azonban küzd az előadás követése, megértése a logikus és semmi lényegest el nem hagyó lejegyzésre való törekvéssel. Még rosszabb a helyzet, ha az illetőben az előadás gondolatokat is ébreszt.

Megvallom, nekem előadás közben gyakran több gondot okoz az, hogyan tudom elmondani a mondanivalómat úgy, hogy könnyen és értelmesen lejegyezhető legyen, mint az előadás lényege. Ez a törekvés az előadás természetes folyamatosságának rovására megy és ezért talán nem is kívánatos.

Annyi bizonyos, hogy a hallgatók által készített jegyzetek csak kivételes esetekben kifogástalan segédeszközei a tanulásnak. Legnagyobb részük tele van hibával, sok helyen elvész bennük a logikus gondolatfűzés és hallgatóink jó része ilyen jegyzetekből, sokszor e jegyzetek tovább ferdített kivonatából, sőt a kivonat kivonatából készül kollokviumra és vizsgára. Ez egyenesen az ellenkezője annak, amire az egyetemi nevelésben törekedni kell. Ez az állapot nem tartható fenn. Az előadás anyagát lehetőleg a tanár által ellenőrzött formában, sokszorosítva kell az ifjúság kezébe adni s a kollokviumokon és vizsgákon fokozott erővel kell küzdeni az értelmetlen kivonathoz való készülés ellen.

Ami pedig a vizsgák anyagát illeti, elengedhetetlennek tartanám, hogy az ifjúságnak jól megírt, új kiadásokban lehetőleg gyakran megjelenő, könnyen megszerezhető kézikönyvek álljanak rendelkezésére. Évek óta tárgyalok az Egyetemi Nyomdával egy egyetemi könyvsorozat kiadásáról, mely az egyetem keretein kívül is szolgálatot tehetne tudományos műveltségünknek. A gazdasági viszonyok eddig nem engedték meg e sorozat megindítását, de talán nincs messze az idő, amikor megindíthatjuk.

Egyetemi nevelésünkben ma a nevelés kimondhatatlan kárára a jó könyv rovására túlteng a rossz jegyzet. Sok hallgatónk van, aki egyetemi pályája alatt nem is tanul meg értelmesen könyvet olvasni. Sok hallgatónk levizsgázik a nélkül, hogy saját szakjának legfontosabb kézikönyveit, folyóiratait látta volna. Túloznék, ha azt mondanám, hogy oktatásunk könyvellenes tendenciájú, de hogy a könyv nem játssza benne azt a szerepet, amelyet kellene, az világos. Bárki levizs-

gázhat pusztán silány jegyzetek segítségével. Saját tapasztalásomból rikító példákkal illusztrálhatnám ezt, de azt hiszem, mindnyájan ebben a helyzetben vagyunk.

Különben valósággal nemzeti hibánk, hogy nem tudunk értelmesen olvasni, amint erre már bevezető szavaimban is céloztam. Ezért vette programmba legújabbán a közoktatásügyi miniszter úr az olvasni tudó magyar embertípusnak már az egyetem előtti oktatásban való kialakítását.

Minden eszközt meg kell ragadnunk, hogy ifjúságunk könyvhöz jusson. Ennek a megvalósítása nem tudományos nagy könyvtáraink feladatkörébe tartozik. Az ifjúság számára könnyen hozzáférhető kari könyvtárakat kell létesítenünk és más módokon is gondoskodnunk kell a könyvszükséglet kielégítéséről.

A mai sajnálatos helyzeten hathatósan tudna segíteni a munkacsoportokban való nevelés és más, a következőkben tárgyalandó intézkedések.

A Bölcsészeti Kar vagy tíz évvel ezelőtt kötelezővé tette, hogy a hallgatók kollokviumok alkalmával számoljanak be több ajánlott vagy előírt tudományos műről, de ez az intézkedés nem vált be, az akkor fennálló körülmények között talán nem is válhatott be. Ha azonban nevelésünk abban az irányban haladna, amelyet én most meg akarok jelölni, akkor — azt hiszem — egy ilyenféle kíváncsi magától értetődő volna.

De a könyv fontossága egyetemi nevelésünkben mindaddig nem emelkedhetik a kíváncsi mértékben, míg hallgatóink nyelvismeretei nem érnek el magasabb fokot. Nem tagadom, — már a magyarnyelvű szakirodalom megismerése nagy nyereség volna. (Hogy ezt kell mondanunk, az is mutatja, milyen nagy szükség volna fejlődésre, hogy milyen szerények mai kíváncsaink.) De a cél, amelyre törekednünk kellene, az volna, hogy a hallgató szaktárgyának valamely idegen nyelvi irodalmát is használni tudja. Ezért kötelezővé kellene tenni hallgatóink számára egy idegen nyelv biztos ismeretét, ahogyan ez a Bölcsészeti Karon ma is megvan. Nem írnám elő a világnyelveket, hallgatóink túlnyomó többsége ugyanis ezeket választaná és ha valaki a románt vagy horvátot tanulná, ezzel éppen különösen jó szolgálatot tenne.

De hiába nevel az egyetem, illetve nem képes nevelni az egyetem, ha munkájában rajta kívül álló tényezők nem támogatják. Ezeknek a külső tényezőknek a nevelésbeli szerepe tulajdonképpen fontosabb, mint magáé az egyetemé. Egy oxfordi tanár megy haza előadásáról, melyen Leibniz monadológiájáról beszélt s így szól a társához: „Oxfordban tulajdonképpen csak azt tanuljuk, amit órák közt mondunk egymásnak.“ Majd ugyanott, ahol ezt olvassuk, felbukkan a következő gondolat: „Az egyetem olyan hely, ahol fiatal emberek és nők nevelik egymást beszélgetésben, valamivel idősebb emberek vezetése mellett, akik — gyakrabban, mint ők képzelik — valamivel bölcsőbbek, mint ők.“ Mindkét ötlet keresetten szellemes, de némi igazság van benne.⁵

A család és a középiskola veti meg az alapokat az egyetemi nevelésben. De rendkívüli jelentőségű az a környezet is, melyben a fiatal ember egyetemi éveit alatt él.

Az volna az ideális, ha diákjainkat kivétel nélkül kollégiumokban nevelhetnénk. Erre egyelőre nem lehet gondolni, de kétségtelen, hogy az egyetemi nevelésben egyre nagyobb szerepe kezd lenni a kollégiumoknak, nemcsak nálunk, hanem más országokban is. Angliában például új fejlődés előtt van a kollégiumi rendszer, nálunk pedig a közoktatásügyi kormányzat egyik fő gondja diákkollégiumok létesítése.⁶

A kérdés a legnagyobb figyelmünket érdemli. Ezt a nevelési eszközt ki kell használnunk és úgy kell kialakítanunk, hogy a magyar ifjúság nevelésében fent vázolt célunkat minél tökéletesebben elérhessük.

Maguknak a kollégiumoknak a létesítése a nevelés szempontjából még nem jelent semmit. Kollégium és kollégium között óriási különbség van. A kollégium lehet asylum, ahol szegény diákok igazi vezetés nélkül nyomorúságos körülmények között, korlátolt szellemi és morális színvonalon élnek a fiatal éveknek a nyomorúságban is kedves örömeit és küzdenek — sokszor nem is nagyon küzdenek — a diplomáért. Fiatal koromban éltem egy ilyen diákközösségben s az a pár szó,

⁵ The Times Educational Supplement, April 6, 1946, 162. 1.

⁶ Ortutay Gyula: Két előadás, 37. 1.

amellyel egy szegény diákokthozon életét most vázoltam, akkori megdöbrentő tapasztalataim eredménye. Ma már nem is igen tudok elképzelni egy ilyen diákegyütttest, ehhez a 900-as évek levegője kellett. Akkor még a mi ifjúságunk nem igen látta sorsdöntő problémáit, amint nem látta a magyar társadalom sem. Mutakoztak ebben az internátusban komoly törekvések nyomai is, de erőtlenül, gyümölestelenül; nem volt ott az ilyenhez levegő. Az egyik fiú akkor nézte meg 26-odszor a „Gül Baba“ című operettet.

Egy ilyen internátus és az elképzelésemben szereplő ideális ifjúsági kollégium között sokféle típus van.

Magasabb típust képvisel például a többé-kevésbé jól vezetett, az állam, vagy az egyházak által fenntartott, vagy üzleti érdekű, de rendszeren csak a diák lakásának és élelmezésének kérdésével törődő internátus-típus, mely a múlt évtizedekben egyik legkedveltebb keretét adta a magyar egyetemi diákéletnek. Ezek közül az egyik legnagyobbinak az életét alkalmam volt közelebbről figyelemmel kísérni.

Új szint hozott a magyar diákéletbe a népi kollégiumok szervezése, amelyek fejlődésétől sokat várhatunk.

Szerencsére nem valósult meg nálunk a diákkaszárnya intézménye. Egyetemünk alapításának 300 éves jubileuma alkalmából tervbe volt véve egy nagy diákindernátus létesítése ezren felüli hallgató számára. Ezt a tervet az akkori tanácsban elleneztem vagy legalább is módosítandónak tartottam, mert nem egyezett meg azokkal a tapasztalatokkal, amelyeket a kollégiumok nevelő hivatásáról szereztem.

Ezek a tapasztalatok elsősorban mint az Eötvös-Kollégium növendékében értek ki bennem. Eötvös Lorándnak és Bartóniek Gézának ez a francia szellemben létesített műve mintája kell hogy legyen minden főiskolai magyar kollégiumnak.

Azok a főbb elvek, amelyek az Eötvös-Kollégium megalkotásában és életében érvényesültek, a következők.

A felveendő növendékeket meg kell válogatni. Az Eötvös-Kollégium — illetéktelen közbenjárások mellőzésével — csak jelesen érett fiatalokat vesz fel s felvétel előtt külön is igyekszik meggyőződni a felveendők rátermettségéről. Ez az elv ilyen formában — ha tömegével akarjuk ifjúságunkat kollégiumokban nevelni — nem alkalmazható, de a szelekció elvé-

nek mindenütt feltétlenül érvényesülnie kell, mind a felvételnél, mind pedig a későbbi tanulmányi évek alatt.

Nagy súlyt helyezett az Eötvös-Kollégium arra is, hogy a növendékek rendes lakást és bőséges ellátást kapjanak. „A dolgozó fiatal embert táplálni kell“ — mondotta Eötvös.

De a főtörekvés az volt, hogy a szellemi fejlődés feltételei meglegyenek. A kollégiumban több tízezer kötetből álló könyvtár van, a legfontosabb munkák gondosan összeválogatva minden tudományszakból, a növendékek mindenkor szabad rendelkezésére. A tanulmányok vezetésére Eötvös és Bartóniek kiváló érzékkel elsőrangú tudósokat kértek fel s ez a tanári kar, melyben rendszerezített állás kevés volt, később nagyon szerencsésen egészült ki, főleg a kollégium régi növendékeiből. Idegen nyelvek tanítására fiatal külföldi tudósok nyerne elhelyezést a kollégiumban. A növendékeknek rendszeresen kell dolgozni, de egy héten 5—10 órájuknál több nem igen van. Természetesen élénk társasélet folyik közöttük, egymás nevelésének megvannak a tréfás formális hagyományai is és felbecsülhetetlen az a nevelő hatás, amelyet ez az eleven szellemű hatvan fiatal ember egymásra gyakorol.

Ezeket az elveket gondolom megvalósítandónak — mutatis mutandis — minden diákkollégiumunkban. A főkövetelmény az volna, hogy a növendékek tanulmányait elősegítő szakkönyvtárt és szaktanári vezetést minden kollégiumba. Alakuljanak munkacsoportok ezekben is. Anyagilag ez nem róna a kollégiumokra elviselhetetlen terhet. A könyvtárt lassan, fokozatosan kell fejleszteni, a vezető szaktanárok pedig kikerülnek az egyetem tanító-személyzetéből és más, főleg fiatalabb tudósokból. Nem arról van szó, hogy ezek az egyetemi előadásokkal versenyző kurzusokat tartsanak, hanem arról, hogy hetenként egyszer-kétszer bejárjanak és a munkacsoportokat vezessék, a növendékekkel személyesen érintkezzenek.

Nehéz kérdés azután, hogy az egyes kollégium-típusokban, amelyeknek egységes típusra való átalakítása nem kívánatos, nem is lehetséges, hogyan lehetne ezt a reformot megvalósítani. Azt hiszem azonban, hogy ez nem volna megoldhatatlan, különösen az állam által segített és az egyházi jellegű kollégiumokban.

Az egyetemi munkacsoportok nevelő munkáját közvetlen tanító eljárásunktól távolabb álló módokon is elő lehetne mozditani. Kirándulásokra, tanulmányutakra gondolok itt első sorban. Hogy egy művészettörténeti csoport vezetője elviszi a maga csoportját a Szépművészeti Múzeumba, az magától értetődik, de fel lehetne használni a munkacsoportok kirándulásait szociális nevelésre, a hazai föld megismerésére s esetleg egyebekre is. Irreális gondolkozásra való hajlamunk első sorban a dolgok nemismerésén alapszik.

Sokat lehetne beszélni az ösztöndíjak, külföldi kollégiumok nevelő szerepéről. Itt csupán annyit akarok megjegyezni, hogy a diákot csak azután küldeném külföldre, ha itthon tanulmányait elvégezte, — előbb legfeljebb csak nyelvtanulás céljából. (Persze gondoskodnunk kell arról, hogy tanulmányait itthon becsületesen elvégezhesse.) De a diákot külföldön nem kollégiumokban, nem magyar környezetben nevelném, hanem ösztöndíjat adnék neki. Menjen oda, ahova akar, tanulja meg jól a nyelvet és merüljön el az idegen világban. A külföldi kollégiumokat fenntartanám, sőt fejleszteném, de nem diákok, hanem kész tudósok számára.

Szükséges volna a kollégiumokban lakó diákok számára is, de főként a kollégiumokon kívül élők számára egy nagyobb szabású diákház létesítése az ifjúság társas érintkezésének elősegítésére, klubhelyiségekkel, olvasóteremmel, — zene, sport, színjátszás művelésére és más művelődési lehetőségek megvalósítására, kedvezményes jegy-akciók lebonyolítására és így tovább, amint ez különösen Amerikában van. A diákház elevenebb életének biztosítására kapcsolatot teremtenék közte és az egyetemi munkacsoportok között. Itt tartatnék előadós és vitaestéket általánosabb kérdésekről, itt szervezném meg a munkacsoportok társas kirándulásait, utazásait, részint egy-egy csoporttét, részint több csoporttét együttesen. A diákházi életre a magyar diákot még nevelni kellene, aminthogy például a francia diákot is nehezen lehet befogni ilyesmire.

Kiemelem a sport rendkívüli fontosságát a nevelésben. A magam részéről mindent elkövetnék a sportművelési lehetőségek emelésére.

Így képzelem egyetemi nevelésünk fejlődését. El mertem mondani ezeket a gondolatokat, mert egyrészt meg vagyok

győződve arról, hogy az egyetemi oktatás az egész világon reformra szorul, másrészt mert azt hiszem, hogy javaslataim a reális talajt és a lehetőségek kereteit nem hagyják el s megvalósításuk haszonnal járna. Vérmes reményeket nem táplálok: az egyetem évszázados hagyományait nehéz módosítani s esetleg jól elgondolt reformok is csak annyiban valósulhatnak meg, amennyiben szellemi és anyagi körülményeink megengedik. Igaz, hogy vannak olyanok is, akik az én javaslataimon túlmenőleg óhajtanák megváltoztatni az egyetemi állapotokat.

Az előadott javaslatok megvalósításának elvi oldala is volna. Egyetemi életünkben máig a német, illetőleg az osztrák egyetemi szellem érvényesül. Az osztrák egyetemi szellem volt az alapja a Mária Terézia kezdeményezésére életre hívott van Swieten-féle reformnak és ez nyilatkozott meg a XIX. század második felének elején, az abszolutizmus korában, amidőn ma is érvényben levő egyetemi rendszerünk kialakult. Ha valaki fogalmat akar szerezni magának a magyar egyetem fejlődéséről és jelenlegi problémáiról, olvassa el, amit a német egyetemről írtak, — írja Gragger Róbert.⁷ Ideje volna a magunk lábán járni és kialakítani egy új egyetemi rendszert, amely sajátos körülményeinknek, nemzeti jellegünknek jobban megfelel és amellyel a magyar értelmiség nevelését több eredménnyel végezhetjük.

De bárhogy alakuljon is tanulmányi rendünk a jövőben, arról meg vagyok győződve, hogy egyetemünk az új Magyarország kialakításában megkapja, illetőleg kiveszi a maga rendkívül jelentős részét.

⁷ Schairer—Hoffmann, i. m. 75. 1.